

A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DA FILOSOFIA E A EMERGÊNCIA DE UMA DIDÁTICA FILOSÓFICA

Flávio Rovani de Andrade-UFPI*

Resumo: Este artigo é uma tentativa de expor, no decurso do histórico do ensino de filosofia na escola básica brasileira, o processo no qual emerge, no âmbito dessa disciplina, a preocupação com uma didática especificamente filosófica. Primeiramente, faz-se uma retomada histórica da filosofia como disciplina escolar e analisa-se o contexto referente à sua reintrodução no currículo, até sua definitiva obrigatoriedade, em 2008. Vê-se que esta volta efetiva faz que, conquistada a legitimidade institucional da disciplina agora garantida em lei, os estudos e debates sobre a didática, em curso desde os anos de 1970, tomem maior visibilidade. Em face disso, demonstra-se posteriormente que os estudos sobre uma didática em filosofia superam a oposição existente entre ensino por temas ou por conteúdos históricos, na medida em que a conversão do saber filosófico em conhecimento escolar “deve processar-se pelo ângulo de determinado conteúdo”, fazendo correspondência entre diferentes concepções de filosofia e os objetivos educacionais da disciplina. Por fim, como exemplo loquaz dessa concepção de didática filosófica, explicita-se o procedimento filosófico-didático desenvolvido por Sílvia Gallo, com base na concepção de Deleuze e Guattari da filosofia como criação de conceitos.

Palavras-chave: ensino de filosofia, didática geral, didática específica, didática filosófica.

Résumé: Cet article est une tentative d'exposer, dans le cours de l'histoire de l'enseignement de la philosophie à l'école primaire au Brésil, le processus par lequel émerge au sein de cette discipline, le souci d'une philosophie d'enseignement particulière. Premièrement, il est une renaissance historique de la philosophie comme une matière scolaire et d'analyser le contexte lié à leur réintroduction dans le cursus, jusqu'à ce que son obligation finale en 2008. On voit que ce qui fait retour efficace, a gagné de la légitimité institutionnelle de la discipline désormais garanti par la loi, les études et les discussions sur l'enseignement, en cours depuis les années 1970, de prendre une plus grande visibilité. Compte tenu de cela, il est montré plus tard que les études didactiques en philosophie à surmonter l'opposition entre l'enseignement par thèmes historiques ou de contenu, dans la mesure où la conversion de la connaissance philosophique en connaissances scolaires »devrait être fait par un certain angle contenu », faisant la correspondance entre les différentes conceptions de la philosophie et les objectifs pédagogiques du cours. Enfin, comme exemple éloquent de cette conception de la philosophie d'enseignement, explique la procédure développée par philosophique et didactique, Sílvia Gallo, basée dans la conception de Deleuze et Guattari de la philosophie comme la création de concepts.

Mots-clés: philosophie de l'enseignement, l'enseignement général, didactique spécifique, philosophiques didactique.

É perceptível que se vive um período de incertezas na educação brasileira, após a aprovação da obrigatoriedade do ensino das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio, que passou a vigorar, paulatinamente, desde de 2009, tendo sua implementação

* Graduado em Filosofia pelo Centro Universitário Assunção (UNIFAI). Mestre em Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Doutor em Filosofia e História da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor de Filosofia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). flaviorovani@ufpi.edu.br

completada neste ano¹. Sistemas de ensino encontram problemas de ajustamento de carga-horária, escolas sentem falta de professores, docentes sentem-se despreparados tanto em relação ao conteúdo quanto em relação à didática. Entretanto, não é mais concebível que disciplinas consagradas pela história e pela cultura sejam negadas aos estudantes da educação básica, sendo com felicidade que devemos enfrentar os desafios trazidos por essa grande CONQUISTA DA SOCIEDADE BRASILEIRA.

A agitação é deveras inevitável, dado que a filosofia nunca foi uma disciplina central na nossa educação e jamais ter havido, até recentemente, uma situação que a caracterizasse como uma dimensão importante do processo de formação de nossos estudantes secundaristas.

Ainda assim, mesmo antes da obrigatoriedade da filosofia, já haviam esforços no sentido de consolidar propostas para o seu ensino, consoante não somente à aplicação de estratégias mitológicas já consagradas pela pedagogia, mas e sobretudo com didáticas fundamentas em concepções atinentes à própria atividade do filosofar, isto é, levando em conta as especificidades tanto do processo de problematização filosófica quanto das ferramentas conceituais por ele produzidas.

Este texto procura expor a complexa teia entre a filosofia e seu ensino por duas frentes: primeiro, reconstituindo, embora panoramicamente, o histórico pelo qual o componente curricular passou no Brasil; em seguida, analisar mudanças paradigmáticas na didática do ensino de filosofia, que paulatinamente supera a dicotomia entre ensinar por temas ou por conteúdos históricos, e mais ainda, enterra o falso problema proveniente de interpretações descontextualizadas da máxima kantiana de que não se ensina filosofia, mas a filosofar.

1. Breve histórico da filosofia no Brasil

Antes de se ponderar sobre o presente momento, façamos uma incursão no trajeto percorrido pela disciplina de filosofia no Brasil. Para tal intento, far-se-á nesta seção uma breve exposição dessa trajetória, com o auxílio de Dalton José Alves (2004).

Segundo o estudioso, a filosofia passa, na história do Brasil, por diversos momentos de instabilidade, todos atrelados a fatores políticos. No período que antecede o período republicano – fase colonial e imperial – a disciplina estava direcionada à filosofia escolástica,

¹ Conforme o Parecer CNE/CEB nº 22/2008, as escolas com ensino médio integralizado em três anos devem concluir a implementação da disciplina em 2011, enquanto aquelas em que o ensino médio é oferecido em quatro anos, devem concluí-la em 2012.

visto quer até então era preponderante, na educação brasileira, o ensino da Companhia de Jesus, regido pela *Ratio Studiorum*, o plano de estudos dos Jesuítas.

Com a Proclamação da República, novos paradigmas institucionais são introduzidos na política brasileira. O ideário republicano é liberal-positivista. É instaurada a democracia representativa no campo político. A economia de mercado passa a ser o modelo adotado no campo econômico. “[...] *ideologicamente se baseia no positivismo, procurando fundar o conhecimento na ciência objetiva, na razão e não mais na autoridade do Rei e da Igreja*” (ALVES, 2004, p. 04).

Tal conjunto de rupturas influirá no modelo educacional. A partir daí, busca-se uma educação que possa formar a nova classe burocrática da República, isto é, que possa reproduzir os quadros políticos e administrativos. As transformações nas bases da educação, que compreendem a adesão a um modelo mais científico e utilitarista, foram restringindo a importância da filosofia, reflexão sem utilidade imediata e no mais das vezes contrária ao utilitarismo e ao imediatismo, para esse novo contexto institucional da educação.

Resulta daí um longo processo, desde o advento da República até o Golpe Militar de 1964, em que a disciplina de filosofia vai, gradativamente, sendo posta de lado: num primeiro momento, há uma redução da carga-horária a uma parte ínfima dos currículos; posteriormente, a disciplina deixa de ser obrigatória, recebendo o *status* de matéria complementar; após, a filosofia, já bastante desprestigiada, passa a ser optativa. Daí por diante, com o Golpe Militar de 1964, a filosofia passa a receber ataques muito mais diretos, até sua retirada total das grades escolares.

Durante a Ditadura Militar brasileira (1964-1982), sempre segundo Alves (2004), a filosofia é tratada não mais como conservadora, sem pertinência para a vida moderna, mas como subversiva. Isso faz com que sua retirada, em 1968, seja completa.

O fato novo, inusitado, na atitude dos governos militares, é que, enquanto nos períodos anteriores se postulava a retirada da filosofia do currículo por ela ser considerada conservadora e identificada com o ideário clerical, monárquico, contra o qual se fundou a república brasileira, os militares a retiravam por ser subversiva, devido ao seu potencial revolucionário, isto é, por insuflar as massas (de estudantes) contra o Regime em vigência naquele tempo (ALVES, 2004, p. 05).

Para justificar a retirada da filosofia foram criadas disciplinas cujos conteúdos fossem equivalentes, na visão dos militares, aos de filosofia. Tais disciplinas foram: Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e, para o ensino superior, Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB). É notório que a correspondência entre essas

disciplinas e a filosofia não é factível, sendo uma mera justificativa para que elas estivessem no currículo em detrimento da filosofia. Vale ressaltar que as “disciplinas correspondentes” eram obrigatórias e a filosofia optativa, não sendo de fato uma substituição.

A partir disso tem início inúmeras reações em prol da filosofia na educação básica:

Essa atitude, porém, ocasionou [...] uma reação inédita na história do ensino de filosofia no Brasil, por parte de profissionais da área e de educadores, políticos, estudantes etc. Jamais se tinha visto tamanha manifestação a favor da filosofia e de seu ensino tal como nesse período. Foram organizadas, nas regiões e em todo o território nacional, movimentos de protesto, seminários, congressos, publicações de livros e artigos em jornais, reivindicando a volta da filosofia como disciplina obrigatória no currículo. Fundaram-se, inclusive, associações e sociedades filosóficas com representatividade nacional, a partir dos departamentos de filosofia das universidades (ALVES, 2004, p. 06-07).

Pouco a pouco, a partir de 1980, iniciando-se no Rio de Janeiro e depois generalizando-se para todo o Brasil, a filosofia retorna à escola. Entretanto, a decisão de se colocar a disciplina na grade ficava a critério da escola. Isso trouxe mais um conjunto de entraves para a disciplina: a carga-horária da escola não ver-se-ia aumentada, o que gerava resistência dos professores de outras disciplinas para que não vissem diminuídas suas horas de trabalho e, por conseqüência, a remuneração; o processo de atribuição de aulas era, em geral, manipulável, permitindo que os diretores das escolas atribuíssem aulas de filosofia a quem lhes fossem convenientes; havia também o problema de as aulas não serem atribuídas a professores com formação em filosofia, subvertendo a especificidade da disciplina.

Esse panorama de reivindicações pelo retorno da filosofia se mantém até bastante recentemente, com a edição do Parecer CNE/CEB 38/2006 e da Resolução CNE/CEB 04/2006², e a posterior promulgação Lei 11.684/2008, tornando-a obrigatória para o ensino médio.

Permitam-me os juristas uma breve observação no plano legal: O Artigo 36 da Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB), está estruturado em *caput* – que dispõe sobre o currículo do ensino médio –, contendo três incisos, isto é, enunciados que incidem diretamente sobre o objeto central do *caput* do artigo, o currículo do ensino médio

² A Resolução CNE/CEB 04/2006 dispõe, dois anos antes de ser sancionada a lei que obriga as disciplinas de filosofia e sociologia, o seguinte: “No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia”. Infelizmente, muitos sistemas estaduais de ensino e escolas particulares atentaram contra a legitimidade da resolução e não a cumpriram. Mas há de se destacar que esse foi um momento crucial para a inversão que veremos mais a frente da preocupação com a legitimidade institucional para com a legitimidade curricular, no âmbito das discussões sobre o ensino da filosofia.

propriamente dito. Após os incisos, abrem-se vários parágrafos que complementam o *caput* considerado com seus respectivos incisos. Após o Parágrafo Primeiro, que por sua vez dispõe da organização dos conteúdos, das metodologias e das formas de avaliação, são incluídos três incisos, que complementam, desta vez, o texto do parágrafo. No inciso III do Parágrafo Primeiro, aparece a filosofia e a sociologia como “conhecimentos necessários ao exercício da cidadania”. Nas tintas da Lei, para que fique mais claro:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Nesse sentido, a filosofia e a sociologia são pensadas pelo legislador tão somente como reflexo dos conteúdos, das metodologias e das formas de avaliação, não como diretriz para a estruturação do currículo. Assim, a lei não dá aos conhecimentos de filosofia e sociologia tratamento disciplinar, e por isso mesmo, não é obrigatória. O argumento mais utilizado como justificativa da ausência das disciplinas era, supostamente à luz da lei, de que todas as disciplinas contêm conteúdos filosóficos e sociológicos, tornando filosofia e sociologia preteríveis enquanto componentes curriculares.

Todavia, a mesma lei que dispensa o tratamento disciplinar esconde uma ambigüidade fundamental, para não dizer uma contradição. Ao requerer que o aluno demonstre “domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”, o legislador reconhece que tais conhecimentos são fundantes – alicerces mesmo – para a educação. O Artigo 2º da LDB reza “a educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O termo *necessário*, em sentido etimológico, lógico e jurídico, indica uma *conditio sine qua non*. Em

outras palavras, se algo é necessário para outra coisa qualquer, significa que não há absolutamente nenhuma hipótese de que a segunda ocorra sem o primeiro. Portanto, se os conhecimentos de filosofia e sociologia são *necessários* ao exercício da cidadania e tal exercício é *finalidade* da educação, a falta de garantias concretas desses conhecimentos faz com que a educação não cumpra seus fins e, mais ainda, não há hipótese alguma que esses fins sejam cumpridos por outros meios. Sumariamente: a LDB reconhece que sem conhecimentos de filosofia e sociologia, a educação escolar não acontece, pois ao menos um dentre os fins próprios da educação fica prejudicado. Assim, a mesma lei que não trata disciplinarmente a filosofia a coloca, juntamente à sociologia, como fundamento da educação para a cidadania, na esteira de uma Constituição que se pretende cidadã.

Devendo ser garantidos os conhecimentos filosóficos, é preciso definir se são possíveis sem um tratamento disciplinar. Para isso, é pertinente pensar um pouco sobre a especificidade do trabalho filosófico. Mário Sergio Cortella (1985) diz que os conhecimentos que recebem o nome de filosofia são aqueles que, de modo geral, se preocupam com os *porquês* e os *para onde*, enquanto as outras áreas do conhecimento se preocupam com os *comos e quandos*. Para ele, é permanente na filosofia, seja qual for a sua manifestação ao longo da história, a busca do sentido, em dupla acepção: significado e direção. Gilles-Gaston Granger (1989) concorda que a filosofia seja a busca de sentido. Para o filósofo, enquanto a ciência opera o fato, produzindo modelos abstratos dos fenômenos, a filosofia opera as significações. Miguel Spinelli (2007), ao analisar as *Questões fundamentais da filosofia grega*, é enfático ao demonstrar que a filosofia, ao mesmo tempo que se torna um saber produtivo de conhecimentos, é marcada pela produção do conhecimento sobre si própria. Nesse sentido, a filosofia é ao mesmo tempo um modo de refletir sobre os problemas que a realidade apresenta e uma reflexão sobre o seu fazer-se, sobre sua abordagem.

Assim, a especificidade do conhecimento filosófico não é redutível tão somente ao seu conteúdo histórico, mas repousa em ser a filosofia uma área do conhecimento que subsume conteúdo histórico (história da filosofia), abordagem teórica (conceitual, sistemática e conjuntural) e prática investigativa (reflexiva, busca de sentido).

É inquestionável que há, em todos os componentes do currículo, conteúdos que coincidem com os filosóficos. Entretanto, o conhecimento filosófico, em sua especificidade, não é apenas o conteúdo. Mais concretamente: a matemática não é filosofia quando puro cálculo; as ciências naturais não são filosofias quando pura transmissão de conteúdos ou

mesmo pura experimentação; as ciências humanas, como a história e a geografia, também não são em si filosóficas; o ensino religioso, em si, também não é filosofia. Só há conhecimento filosófico nessas disciplinas quando são tratadas à luz do consórcio entre conteúdo, abordagem e investigação que caracterizam o conhecimento filosófico. Isto é, a matemática em perspectiva lógica, as ciências naturais em perspectiva epistemológica, as ciências humanas em perspectivas política e axiológica, a religião em perspectiva ontológica. Senão desse modo, não há de fato garantia de que haja na escola conhecimentos de filosofia, tampouco exercício da cidadania. Tal garantia só é possível se a filosofia for introduzida como componente curricular.

Daí a exigência em que se revise a LDB e se corrigisse essa contradição fundamental. Nesse sentido, a Lei 11.684/2008, faz da filosofia uma disciplina obrigatória para o ensino médio. Isto porque a referida lei acrescenta o inciso IV ao *caput* do artigo 36 da LDB, nos seguintes dizeres: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”. Além disso, deve-se levar em conta que os currículos do ensino fundamental e médio seguem as disposições gerais da educação básica da LDB, que estabelece, no artigo 26, que os “currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum”. Desse modo, a disciplina de Filosofia passa a integrar a base comum do currículo do ensino médio em nível nacional. Conforme o Parecer CNE/CEB nº 22/2008, as escolas e os sistemas de ensino devem garantir carga-horária satisfatória para o desenvolvimento da disciplina.

Entretanto, deve-se considerar que ainda existe uma distância considerável entre a lei e o seu cumprimento. Há resistências por parte de escolas, sobretudo privadas, sob o argumento de que a filosofia gera custos e diminui a carga-horária de outras disciplinas, mas não levam em conta o teor fundamental de que sem o conhecimento filosófico a educação não cumpre com seus fins.

Há também argumentos que vão no sentido de que a obrigatoriedade da filosofia é arbitrária. Quem apresenta esse tipo de objeção parece não conhecer a história do Brasil. A obrigatoriedade da filosofia se deu à luz do dia, seguindo os regulamentos que regem o Estado Democrático de Direito. Passou pelo processo legislativo constitucional, foi aprovada pelos representantes eleitos e corrige a contradição da LDB. A lei é democraticamente legítima, portanto não arbitrária; é resultado das aspirações do povo brasileiro. Na democracia, a lei é instrumento garantidor da liberdade e do direito. Arbitrária, sim, foi a retirada da filosofia, que

ocorreu por meio de um Golpe de Estado, sob a força das armas e do silêncio, traindo o povo e colocando-o por anos debaixo do jugo de tiranos.

Agora, finalmente, a luta histórica surtiu efeito definitivo, e não adianta mais fazer barulho em contrário. Barulhos, isso sim, pois são apenas ruídos, posto que não merecem *status* de discurso as contestações à legitimidade da disciplina de filosofia, dada a total ausência de significado delas. Mais do que problemas financeiros e operacionais, é perceptível o embaraço, o desconcerto daqueles que se contrapõem à filosofia enquanto componente curricular.

2. Da didática geral à específica

Ainda há enormes desafios para os professores de filosofia, do ponto de vista didático. A pergunta mais freqüente é: como ensinar filosofia? O que de filosofia ensinar? Como consorciar conteúdo filosófico, sua abordagem, sua prática investigativa, em si tão complexos, com uma estratégia didática que atinja o aluno do ensino médio e sem que o conhecimento filosófico perca a sua especificidade?

Uma primeira saída é se trabalhar com a história da filosofia, o que poderia resultar num modelo didático academicista, hermético e restrito ao conteúdo histórico, com pouco enraizamento no universo dos alunos. Outra saída é o trabalho com temas, o que se não feito com rigor, perde o referencial da história da filosofia, ou mesmo, perde-se em discussões irrelevantes, distantes da filosofia. Desse modo, é necessário balancear proposta temática, multidisciplinar, com fundamento na história da filosofia.

Mas se olharmos atentamente para a questão da didática, vemos que ela não é um problema apenas da área de filosofia, mas acompanha fortemente outras disciplinas, mesmo que de maneira diversa e em tempos diferentes. Tomando o processo de institucionalização da escola, gestada desde a Reforma Protestante e Contra-Reforma Católica, vimos surgir, a partir do século XVII, um modelo didático que se pretendia universal, berço daquilo que se convencionou chamar de escola tradicional.

A escola tradicional tem seus princípios mais profundos delineados por Comenius, em sua *Didactica Magna*, de 1632. Seu ideário didático é a pansofia, que consiste em *ensinar tudo a todos*, isto é, ensinar todos de uma única vez, pela via de um saber enciclopédico. Seu modelo de sala de aula caracteriza-se pela organização frontal e global, que era por Comenius justificado por um caráter naturalista. O professor situa-se à frente dos alunos – por isso

frontal – que escutam o ensinamento proferido a todos de uma só vez – por isso global. Dessa maneira, o ensino seria ministrado em uniformidade de conteúdos e métodos, sem necessidade de um controle individualizado dos alunos. A metáfora justificadora é a de que o professor irradia a todos os alunos a luz do conhecimento, assim como o sol, de uma única vez, ilumina a todas as coisas. Ademais, “é muito melhor que se eduque a juventude reunida porque o fruto e a satisfação do trabalho são maiores quando se toma o exemplo e o impulso dos demais” (COMENIUS *apud* NORODOWSKI, 2001, p. 64)

Seja qual for a validade da pansofia e as variadas críticas a esse modelo, o fato é que o método frontal e global triunfou sobre outras perspectivas didáticas, sendo majoritário até nossos dias, em todos os níveis de ensino. Esse método acaba por se tornar uma método didático geral, aplicável a todos os campos do saber.

Entretanto, o século de Comenius veria surgir a ciência experimental e o racionalismo cartesiano, que apropriados pelo Iluminismo do século seguinte, surtirá um movimento cientificista. No século XIX, a ciência será sinônimo de conhecimento verdadeiro, inclusive para as então emergentes ciências humanas. Em seu bojo, a racionalidade científica produzirá a divisão do conhecimento em compartimentos específicos, incorrendo naquilo que Edgar Morin (2005) chama de paradigma simplificador, cujo objetivo é por ordem e retirar a desordem do universo, com base em leis e princípios, sendo a disjunção (que separa aquilo que está ligado) e a redução (que unifica o que é diverso) os seus princípios fundamentais.

Essa divisão do conhecimento em compartimentos fará que a escola também divida seu currículo em disciplinas mais ou menos correspondentes às diferentes ciências: física, química, história, biologia, geografia, gramática, literatura, etc. Mesmo o que não é propriamente ciência, a exemplo da filosofia, da literatura e das artes, serão incorporadas à lógica curricular e ocuparão nichos determinados. A sala de aula frontal e global passará a ser fundamento do ensino em cada disciplina. A escola tradicional, com foco no conteúdo, passa um ensino eminentemente disciplinar e desconexo.

O exemplo mais loquaz de enfrentamento da escola tradicional é a chamada Escola Nova, da qual o principal expoente é John Dewey. Dewey defende um modelo escolar em que o foco não seja o professor, mas o próprio estudante, e que não esteja centrada no conteúdos cristalizados das ciências, mas na experiência imediata, respaldado no desenvolvimento natural da própria criança.

“A idéia do desenvolvimento dá em resultado a concepção de que a educação é um constante reorganizar ou reconstruir de nossa experiência. Ela tem sempre um fim imediato, e, na proporção em que a atividade for educativa, ela atingirá esse fim – que é a transformação direta da qualidade da experiência” (DEWEY, 1979, p. 83).

Nesse sentido, cumpre ao educador ser mediador no caminho rumo a descobertas da criança, sem impor qualquer tipo de conhecimento previamente concebido. “[...] *tudo que o educador pode fazer* é modificar os estímulos ou as situações, de modo que das reações resulte o mais seguramente possível a formação de desejáveis atitudes intelectuais e sentimentais” (DEWEY, 1979, p. 199, grifo do original). Desse modo, os conteúdos das diferentes ciências são “capital utilizável”, “[...] *mas somente se o educando dele necessitar e puder aplicar em alguma situação dele, educando*” (DEWEY, 1979, p. 206, grifo do original).

Em diversos momentos, Dewey demonstra sua descrença quanto ao ensino sistemático e específico de conteúdos. Sobre o papel da escola, diz o autor:

A primeira função do órgão social que denominamos escola é proporcionar um *ambiente simplificado*. [...] Em segundo lugar, é tarefa do meio escolar eliminar o mais possível os aspectos desvantajosos do ambiente comum, que exercem influência sobre os hábitos mentais. Cria um ambiente purificado para a ação. [...] Toda sociedade vive atravancada, comumente, com a galharia seca do passado e com outras coisas verdadeiramente perniciosas. É dever da escola omitir tais coisas do ambiente que proporciona, e deste modo fazer com que se neutralize sua influência no âmbito social comum. [...] À proporção que a sociedade se torna mais esclarecida, ela compreende que importa *não transmitir e conservar* todas as suas realizações, e sim unicamente as que importam para uma sociedade futura mais perfeita. (DEWEY, 2009, p. 21-22)

Assim, a didática proposta por Dewey permanece no âmbito de uma didática geral, com um fim imediato, e na qual o saber sistematizado das ciências dá lugar ao foco na experiência aluno. A perda da centralidade do professor e dos conteúdos é reflexo de um privilégio da abordagem psicológica sobre o desenvolvimento dos “imaturos”. Desenvolvimento esse que, como vimos, impõe à educação o fim de transformar e reconstruir a qualidade da experiência de modo imediato.

Ao que se pôde ver, tanto pela via da escola tradicional quanto na matriz escolanovista, a didática é vista como algo generalizado. Na didática global e frontal, esse generalismo se dá face ao fato de que ela pode ser aplicada em qualquer disciplina e sobre conteúdos de qualquer natureza. No caso da Escola Nova, a generalidade é ampliada, pois além de o procedimento ser aplicável a diferentes contextos, também não há conteúdos previamente estabelecidos e, por

consequente, desaparece a especificidade nem mesmo no âmbito da aplicação, com respaldo numa abordagem eminentemente psicológica da aprendizagem.

Esse panorama que faz da didática um conjunto procedimental geral começa a ser rompido nos anos de 1970. Nessa década aparece, primeiramente na França, movimentos em defesa das didáticas específicas. A primeira disciplina na qual emerge esse movimento é a matemática, e seu espírito é depois difundido entre outras disciplinas. Segundo Jane Bittencourt e Chantal Amade-Escot (s/d.), “as didáticas específicas se desenvolveram [...] em reação contra o privilégio da abordagem psicológica, essencialmente de inspiração piagetiana, no estudo dos fenômenos educativos”. Embora o emergir das didáticas específicas tenha reagido à abordagem psicológica de inspiração piagetana no contexto francês, é notório que o psicologismo não é exclusividade da academia francesa³.

Segundo Lídia Maria Rodrigo (2009), essa preocupação em ensinar filosofia por uma didática específica também aparece na década de 1970. No Brasil, entretanto, como visto acima, neste período a filosofia havia sido retirada do currículo pelo governo dos militares, sendo que mesmo com a redemocratização, o retorno da disciplina foi muitíssimo lento, levando quase trinta anos até a sua efetiva obrigatoriedade.

Os pesquisadores e incentivadores do ensino de filosofia, neste interstício, se dividiram entre a preocupação com a didática e com a legitimidade do ensino da disciplina, sendo que a segunda ganhou relevo sobre a primeira. É como se as pesquisas tentassem dar conta da legitimidade institucional da filosofia em um contexto em que ela não é institucionalmente garantida, isto é, a luta por um lugar legítimo no currículo (sua importância na formação, por assim dizer), e ao mesmo tempo buscar uma legitimidade curricular, ou seja, sua razão de ser em meio às demais disciplinas. É óbvio que num contexto que não dá para contar com a experiência permanente para demonstrar a fecundidade curricular da filosofia, pelo simples fato de não haver o seu ensino ou haver de maneira descontínua e contando simplesmente com as habilidades subjetivas dos poucos docentes isolados e desarticulados, as propostas formuladas no âmbito da academia não se fincaram no chão da escola. Daí a preponderância das pesquisas atinentes à legitimidade institucional.

Uma dos maiores sintomas desse sobressalto foi o sentimento geral de não se saber o que fazer quando a filosofia se impôs ao currículo. Os materiais disponíveis no mercado

³ Dewey, mais voltado à educação do que à psicologia, também privilegia a abordagem psicológica. Vejamos, por exemplo, sua obra *Como pensamos*, de 1933, posterior à *Democracia e Educação*, anterior a 1920. Muitas das idéias contidas em *Como pensamos* já eram contempladas na segunda obra.

editorial são basicamente recortes de livros de introdução à filosofia voltados ao ensino superior. Nesse novo contexto, a balança se inverte, e aquele movimento impregnado das didáticas específicas ganha maior nitidez, até mesmo porque com a nova demanda de materiais voltados à filosofia abrirá o mercado editorial para publicações desse gênero.

Vem à luz, então, algo que é digno de nota, e que por vezes passa despercebido. Os defensores de uma didática especificamente filosófica, já antes da obrigatoriedade, não restringem seus posicionamentos à dicotomia história *versus* temas da filosofia. Suas propostas são mais arrojadas, no sentido de amalgamar conteúdo histórico, abordagem teórica e prática investigativa. Recorro novamente a Lídia Rodrigo (2009, p. 32), que nos fornece uma definição extraordinariamente feliz de didática específica, na qual “[...] o que está em jogo é a intersecção dos conhecimentos de determinada especialidade com a sistemática de sua transmissão, na qual a conversão do saber científico em conhecimento escolar deve processar-se pelo ângulo de determinado conteúdo”.

Mas é permanente o problema da amplitude, da complexidade e do caráter multiforme das expressões do conhecimento filosófico. Se o saber filosófico escolar deve ser processado pelo ângulo do conteúdo da filosofia, algo deve ser feito no sentido de que na transposição didática a especificidade da filosofia se mantenha. Nesse sentido, vejamos o que diz Celso Favaretto:

Face à multiplicidade das orientações em filosofia, não se pode tratá-la apenas como um corpo de saber já a disposição para ser transmitido. A proliferação de teorias e discursos, a diversidade e a dispersão da atividade filosofia atual, exige que se fale em filosofias, e não em filosofia. Assim, *a primeira tarefa do professor de filosofia é a de se definir por uma determinada concepção de filosofia que seja adequada para cumprir com os objetivos educacionais da disciplina*. Situar a filosofia como disciplina escolar no horizonte dos problemas contemporâneos – científicos, tecnológicos, ético-políticos, artísticos ou decorrentes das transformações das linguagens e das modalidades de comunicação – *implica uma tomada de posição para que sua contribuição seja significativa quanto aos conteúdos e processos cognitivos*” (FAVARETTO, 2004, p. 48 – grifo meu).

Talvez o melhor exemplo de um procedimento didático especificamente filosófico que tenha como ponto de partida uma concepção clara de filosofia é a proposta por Sívio Gallo (2007), que consiste numa “oficina de conceitos”. Seu ponto de partida é a concepção de filosofia formulada por Gilles Deleuze e Felix Guattari, em *O que é Filosofia?*, para os quais ela é a criação de conceitos. Inspirado nessa perspectiva, Gallo define conceito como “uma forma racional de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido; isto é, o conceito é uma forma de lançar inteligibilidade sobre o mundo” (GALLO, 2007, p.

23). Num mundo que se renova em experiências e problemas, o conceito é expressão do livre pensamento, que se presta a compreender a realidade sempre renovada.

Sendo o ensino especificamente filosófico sempre uma forma de “intervenção filosófica” (CERLETTI, 2009), Gallo irá proceder a sua oficina de conceitos preocupado com o exercício do estudante, ainda que inicial, de criação de conceitos, sem entretanto perder o referencial da história da filosofia. Para tanto, dividirá seu método em quatro partes, a saber:

- 1) **Sensibilização:** “Trata-se de chamar a atenção para o tema de trabalho, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema ‘afete’ aos estudantes” (GALLO, 2007, p. 27).
- 2) **Problematização:** “Trata-se de transformar o tema em problema, isto é, fazer com que ele suscite em cada um o desejo de buscar soluções” (GALLO, 2007, p. 28).
- 3) **Investigação:** “Trata-se de buscar elementos que permitam a solução do problema. Uma investigação filosófica busca os conceitos na história da filosofia que podem servir como ferramentas para pensar o problema em questão” (GALLO, 2007, p. 29).
- 4) **Conceituação:** “Trata-se de recriar os conceitos encontrados de modo a equacionarem nosso problema, ou mesmo de criar novos conceitos” (GALLO, 2007, p. 30).

Deste modo, Sívio Gallo, a despeito das limitações que possam ser apontadas, parece ser o único que estabelece métodos de didática específica com coerência entre a concepção de filosofia e objetivos educacionais da disciplina, entre as etapas da aula, a referência na história da filosofia e o exercício de “criação” filosófica, enfim, contribuição em termos de processos cognitivos que se processam por ferramentas conceituais e procedimentais da filosofia.

Considerações Finais

Neste artigo procurou-se explicitar a íntima ligação entre o histórico do ensino de filosofia no Brasil e a emergência, em franca fase de consolidação, de procedimentos didáticos especificamente filosóficos. No momento em que a filosofia tem definitivamente reconhecida sua legitimidade institucional, e diante da nova situação que se esforça em torno da legitimidade curricular, a atenção de professores e estudiosos fica menos pulverizada, a as linhas de uma didática filosófica tomam contornos melhor delineados.

Mas é preocupante que, onde quer que eu fale sobre ensino de filosofia, em escolas, universidades públicas e particulares, tanto a estudantes quanto a professores, as pessoas estejam abraçando o procedimento esboçado por Sívio Gallo como “metodologia”, como se fosse o mapa para o sucesso no ensino da filosofia. Uma disciplina que se desenrola em três anos consecutivos não pode respaldar-se em apenas um método. Também, não podemos conceber um plano trianual da disciplina em que haja “momentos de didática filosófica”, e que na maior parte do tempo não haja harmonia entre as concepções de filosofia e os objetivos educacionais. Que a oficina de conceitos é uma proposta quase clarividente, disso não se tem dúvidas. Todavia, não podemos parar na sua aplicação. E isso deve ser discutido nos programas de pós-graduação e, sobretudo, nas atividades de iniciação à docência.

Não seria o momento de se propor novos procedimentos de ensino respaldados em outras concepções de filosofia, em vez de se tentar aplicar uma concepção para todos os conteúdos e processos filosóficos? Não estaríamos, ao eleger um modelo por excelência, em que um procedimento se torna metodologia, assimilando a didática filosófica à lógica própria da didática geral?

Não devemos dar um passo para trás. O desafio, penso, é fazer emergir tantas mais possibilidades de mediação didática em filosofia, quantas sejam as concepções da atitude do filosofar.

Referências

ALVES, Dalton José. A filosofia, a legislação e o currículo do ensino médio: uma questão política. In: **Anais – Políticas do Ensino de Filosofia**. II Encontro Internacional de Filosofia e Educação / II Fórum Sudeste de Ensino de Filosofia. CD-ROOM. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

ANDRADE, Flávio Rovani de. **Filosofia, pioneirismo e resistência no ensino fundamental de Barueri-SP**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2011.

BITTENCOURT, Jane; AMADE-ESCOT, Chantal. Didática e Práticas Docentes: uma abordagem comparatista. In: **Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação**. s/d. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/27/gt04/p041.pdf

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A filosofia como produção histórica. Proposta para o ensino de filosofia no segundo grau**. Mestrado em Educação. PUC-SP, 1985.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

FAVARETTO, Celso. Filosofia, ensino e cultura. In: KOHAN, Walter (org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, Renê; GOTO, Roberto (orgs.). **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo: Loyola, 2007.

GRANGER, Gilles-Gaston. **Por um conhecimento Filosófico**. Campinas: Papirus, 1989.
MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Elaine Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVEIRA, Renê; GOTO, Roberto (orgs.). **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo: Loyola, 2007.

SPINELLI, Miguel. **Questões Fundamentais da Filosofia Grega**. São Paulo: Loyola, 2007.